



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE POSGRADO

**Estigmatizaciones en la escuela secundaria
basadas en la clase social de origen. Posible
influencia sobre la construcción de las
identidades de las juventudes de los sectores
más vulnerables**

Sara Noemí Neiret

Trabajo final integrador para optar el grado de
Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes
Director Mg. Martín Legarralde, Universidad Nacional de La Plata

La Plata, 27 de junio de 2016

“Larva precaria el hombre, cualquier brisa lo daña”
(Prieto Castillo, 2004, p. 135)

ÍNDICE

RESUMEN	3
INTRODUCCIÓN	4
PROBLEMA	5
ANÁLISIS DEL PROBLEMA. MARCO CONCEPTUAL	
1. Estigmas, autoestima e identidad	8
2. El cuerpo y el rostro como construcciones sociales	13
3. El sistema simbólico del habla	18
4. De la clasificación social a la clasificación escolar. “Docentes proletarios con ideas y hábitos burgueses”	22
5. La mirada del otro	28
CONCLUSIONES	29
REFERENCIAS	33
BIBLIOGRAFÍA	37

RESUMEN

Se presenta un análisis basado en la reflexión acerca de la posible influencia de los estigmas sociales sobre la construcción de las identidades juveniles, especialmente de las provenientes de grupos sociales carenciados, en el contexto de la escuela secundaria.

En el presente ensayo, la estigmatización es considerada como el producto de actitudes basadas en las apariencias. Los juicios profesoriales fundamentados en aspectos tales como el porte, la vestimenta, los modales y el vocabulario de los jóvenes, en particular de aquellos provenientes de sectores vulnerables, podrían llegar a influir negativamente en la construcción de sus identidades, debido a que la identidad es una construcción social, sustentada desde el exterior a partir del reconocimiento del otro. En este contexto el otro es el docente, quien ocupa una posición de poder.

Influir de manera negativa en la construcción de la identidad de un individuo significa bajar su autoestima al punto de hacerlo sentir desacreditado y desacreditable, inducirlo a que se comporte conforme a lo que de él se espera y a que se parezca, cada vez más, a la imagen que se tiene de él. Esto contribuye a reproducir y a profundizar, en el contexto áulico, las estructuras sociales desiguales existentes.

Palabras claves: estigmas, etiquetas, apariencia, identidad, juventudes, escuela secundaria, juicios profesoriales, clase social, sectores vulnerables.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo surge de una preocupación proveniente de mi experiencia como docente en dos escuelas secundarias técnicas. No defiende un trabajo de campo, ni se presenta un análisis de las especificidades de estas escuelas, sino que se trata de un desarrollo teórico que puede corresponder al vínculo educativo que se construye en las escuelas secundarias en general.

Mi interés se basa en analizar la producción de ciertas huellas en la subjetividad de los jóvenes a partir de vínculos educativos marcados por la estigmatización. Este tema fue examinado en diversos campos académicos y literarios, sin seguir un hilo disciplinar o histórico y sin enfatizar en las diferencias de contextos sociales y culturales. El lector se encontrará con textos de naturaleza diferente: literarios, académicos, teóricos, resultados de investigaciones, psicológicos, sociológicos, filosóficos y pedagógicos, que van de Condorcet y Kant, a Borges, o Bourdieu, o Goffman, entre otros, cuyas citas pretenden explicar e ilustrar los conceptos subyacentes al problema enunciado. Con este propósito, se tratan los siguientes: estigmas, autoestima e identidad; el cuerpo y el rostro como construcciones sociales; el sistema simbólico del habla; la influencia de la clasificación social en la clasificación escolar, y la importancia de la mirada del otro.

Los conceptos presentados, más allá de que se refieran a dimensiones de la subjetividad del individuo, remiten a su inscripción en una trama de relaciones sociales. No se trata de un abordaje clínico sino vincular y social de esas marcas en los individuos.

PROBLEMA

En el contexto de dos escuelas de educación secundaria técnica de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires, se observó que el trato que les dan algunos profesores a sus alumnos revela la construcción de estigmas que colocan sobre ellos, basados principalmente en la condición social del grupo al que pertenecen. Esto hace que distintos actores dispongan de vivencias particulares durante su trayectoria escolar según su clase social de origen.

Lamentablemente, las estigmatizaciones que se expresan en el punto de vista y el comportamiento de algunos docentes y de otros miembros de ambas comunidades educativas, les impide apreciar las capacidades, desarrolladas o en potencia, de los jóvenes que asisten a las escuelas mencionadas.

La mayoría de las juventudes que asisten a la escuela secundaria pública, no provienen de hogares con un clima cultural alto, por lo tanto, se trata de grupos que deben hacer un esfuerzo mayor que aquellos provenientes de contextos sociales que poseen saberes valorados por el sistema escolar, tanto para adquirir conocimientos como para expresarse de manera oral o escrita, lo cual no significa que no puedan alcanzar este tipo de saberes. De acuerdo con distintas investigaciones (Bourdieu, 1986; Bourdieu & Saint Martin, 1998), es necesario tomar conciencia de esta situación y de aplicar estrategias de aprendizaje valiéndose de recursos didácticos apropiados, en un contexto áulico adecuado, con el fin de generar marcos facilitadores para su alcance¹ y no “transformar en naturales, en capacidades o incapacidades innatas, propias del individuo, lo que tiene un origen social, y que llevan a aceptar como destino obvio e inevitable lo que no es sino producto de la relación entre la familia y la institución escolar” (Dávila, 2006, p77). Esto significaría definir el *efecto destino*² de los miembros del grupo, estableciendo un límite en el aprendizaje que pueden alcanzar, colocándoles un “techo” basado en su clase social de origen, lo que podría detener o perturbar el desarrollo de posteriores y más ricas *experiencias educativas* (Dewey, 1958, p.22). La expresión *experiencias educativas* es utilizada aquí para hacer referencia tanto a la formación del espíritu humano, es decir, a la formación del ser como persona, como a

¹ Parafraseando a Bruner podría decir que: “Cualquier materia puede ser enseñada eficazmente en alguna forma honradamente intelectual a cualquier joven en cualquier fase de su desarrollo”.

² Bourdieu define el *efecto de destino* como el destino que se considera obvio o inevitable según el grupo social de origen. (Dávila, 2006, p. 64)

los aprendizajes de contenidos académicos.

Los estigmas que se colocan sobre estas juventudes, ocultan las cualidades que poseen y los saberes que pueden llegar a alcanzar.

Los estigmas influyen en los sistemas de calificaciones aplicados por muchos docentes, en el cumplimiento de las normas de las instituciones escolares y en la aplicación del sistema de sanciones disciplinarias, reforzando de esta manera los sentimientos de autodesacreditación y de desvalorización que las juventudes pertenecientes a los contextos mencionados tienen acerca de sí mismos, a causa de la discriminación que sufren de parte de la sociedad, y en muchos casos de parte de sus propios padres, que también se sienten desacreditados, desacreditables y desvalorizados por la misma razón. Estas experiencias se consideran antieducativas debido a que pueden entorpecer, detener y perturbar el desarrollo de posteriores y más ricas experiencias educativas (Dewey, 1958, p.22). “¿Cuántos estudiantes, por ejemplo, no llegaron a ser insensibles a las ideas y cuántos no perdieron el ímpetu para aprender por el modo en que experimentaron la instrucción?” (p.24).

“Las representaciones de los profesores operan prácticamente como veredictos sobre los límites de los alumnos con relación al éxito o fracaso escolar, estructurando un efecto destino” (Kaplan, 2008, p.16).

¿En qué lugar quedan ubicadas las juventudes pertenecientes a los grupos carenciados de la sociedad después de su paso por la escuela secundaria?, ¿de qué modo experimentan su pasado en la escuela y de qué modo imaginan su futuro? Rascovan, define la experiencia como:

aquella transformación de sí que se orienta en un sentido subjetivante, en el orden de la producción subjetiva y no de la objetualización; es decir, que lo que define a una experiencia tiene que ver con el lugar en que queda ubicado el sujeto como resultado de determinado proceso (de formación, de vida en común...). (Korinfeld et al., 2013, p.115).

“Evocar el pasado escolar nos trasporta a las vicisitudes del vínculo con los maestros y profesores, el acontecer diario del aula, la riqueza y complejidad de las relaciones entre los alumnos” (Korinfeld, Levy y Rascovan, 2013, p.101).

Lomas (2003), recopila un conjunto de textos literarios de diversos autores

acerca de la vida en las aulas. Detrás de todos sus relatos y descripciones subyace un universo de emociones. El autor caracteriza al mundo de la escuela por los afectos, las sensaciones, las personas, los lugares y sus significados particulares, los olores, y todo un cúmulo de impresiones emocionales que nada tienen que ver con los contenidos curriculares.

Albert Einstein, define la educación como “aquello que queda después de olvidar lo que se ha aprendido en la escuela”, en este sentido la educación puede interpretarse como una experiencia espiritualmente transformadora, es decir modeladora del espíritu humano en cuanto humano, en contextos que estimulen su perfeccionamiento a través de la valorización y el respeto personal, del otro, de los otros, de todos los seres vivos y de la esencia inmaterial que habita en cada objeto material. “Aquello que queda” a lo largo de los años, después de olvidar una ecuación matemática, o cómo equilibrar una fórmula química, o las estructuras de control de un programa informático, es la mirada del docente que intentó enseñar estos conceptos, son los pequeños gestos que desnudan su ser, es el ánimo o el desánimo, el aliento o el desaliento que transmitió y que en cierta manera, debido al rol que ocupa dentro de las paredes del aula, ejemplificó un tipo de actitud determinada hacia el trabajo, hacia las personas y hacia la vida misma. Educación es aquello que queda después de haber olvidado los contenidos curriculares, es lo aprendido durante el proceso de su adquisición: el entregar un trabajo a tiempo y de manera adecuada, el quitarle horas a la diversión para otorgárselas al estudio, el haber logrado el aprendizaje autónomo, es decir, autonomía para la adquisición de conocimientos. Pero todo esto se aprende sólo dentro de un contexto adecuado porque recordamos no sólo lo que nos interesa, sino todo aquello que nos impacta, que nos conmueve, que toca nuestras emociones. El hombre es un ser emocional por naturaleza y el contexto es quien lo educa, quien lo forma, y es su principal fuente de aprendizaje. El contexto es la mirada del otro, son las palabras del otro que “nos acunan o se nos clavan como agujas, ríen o nos muestran muecas terribles, recorren horizontes o cierran todos los accesos a los demás” (Prieto Castillo, 2004, p.134). “Aquello que queda” tiene sus raíces en cómo nos hicieron sentir. El contexto, así definido, construye la identidad de un individuo en términos de respuestas a preguntas tales como: ¿quién soy?, ¿cuánto valgo?, ¿cuán satisfecho estoy con respecto a mí mismo?, respuestas que definen su nivel de autoestima y, por lo

tanto, sus elecciones, sus decisiones, su accionar en la vida, y consecuentemente, nada más ni nada menos que su futuro (Hornstein, 2011, pp. 76-77).

ANÁLISIS DEL PROBLEMA. MARCO CONCEPTUAL

1. Estigmas, autoestima e identidad

Goffman (1989), uno de los sociólogos más importantes del siglo XX, quien estudió la influencia de los significados y los símbolos sobre la acción y la interacción humana, centrándose siempre en pequeños grupos de personas, define el estigma como la “situación del individuo inhabilitado para la plena aceptación social” (pp.7) y enfatiza el hecho de que una relación de estigma se establece entre un grupo que posee ciertas expectativas y un individuo que no cumple con ellas. El primero cumple el rol de estigmatizador y el segundo de estigmatizado.

La estigmatización deshumaniza a las personas estigmatizadoras provocando antipatía, aversión y despersonalización de los demás a través de caricaturas estereotipadas. Estigmatizar, teóricamente les serviría para mejorar su autoestima, a partir de la comparación con otras personas que suponen menos afortunadas y, de esta manera, mejorar el concepto acerca de sí mismas mediante la humillación, desestimación, maltrato y desprecio hacia los seres que consideran inferiores.

Las personas estigmatizadas son apartadas, devaluadas, rechazadas y denigradas. Experimentan discriminación, insultos, ataques e incluso asesinatos, y aquellos que se perciben a sí mismos como miembros de un grupo estigmatizado (lo sean o no), experimentan estrés psicológico (Heatherton, 2000).

Goffman menciona tres tipos de estigmas: las deformidades físicas; los defectos del carácter del individuo percibidos como deshonestidad, falta de voluntad, pasiones tiránicas o antinaturales, creencias rígidas y falsas, entre otras, y los estigmas tribales de la raza, la nación y la religión, que se transmiten por herencia y contaminan por igual a todos los miembros de una familia.

Por otra parte, las enfermedades mentales, la obesidad, la orientación sexual, la identidad de género (es decir, la percepción subjetiva que un individuo tiene sobre sí mismo en cuanto a sentirse hombre, mujer, o de un género no binario), el color y tono de piel, el hecho de vivir en ciertos entornos sociales como las villas, los barrios

carenciados o periféricos, también son características y situaciones percibidas por la sociedad como fuera de la norma, por lo tanto las personas que pertenecen a grupos sociales con algunas de estas características también son objeto de estigmatización y discriminación.

Un individuo estigmatizado posee un rasgo que se impone por la fuerza, anulando ante la mirada de quienes lo rodean, el resto de sus cualidades, rasgo por el cual es socialmente rechazado, por lo tanto es muy probable que experimente dos situaciones: sentirse desacreditado o desacreditable. En el primer caso, supone que su calidad de diferente ya es conocida o es totalmente obvia. En el segundo caso, el individuo supone que las personas que lo rodean no conocen o no perciben inmediatamente ese rasgo que lo hace diferente, pero que “pronto se darán cuenta”. Según Hornstein (2014), una persona que se siente desacreditable puede ofrecer una imagen de seguridad y aplomo, pero aun así sentirse inadecuado. Puede satisfacer expectativas de otros y aun así sentirse fracasado. “El síndrome del impostor es crónico en personas con baja autoestima que piensan que no merecen el reconocimiento logrado. Para ellas, la verdad es otra y en algún momento saldrá a la luz” (párr. 2). Goffman señala que es muy probable que un individuo estigmatizado experimente ambas situaciones.

Chaves (2005) cita la descripción de Rossana Reguillo, acerca de los rostros estereotipados de los jóvenes de América Latina, cuando comenzaron a hacerse visibles en el espacio público, entrando en conflicto con el modelo de juventud de la “versión” latinoamericana que la modernidad occidental les tenía reservado: en los años 50 y 60 se los etiquetaba como rebeldes y revoltosos; en los años 70 pasaron a ser los subversivos y en los años 80 (cuando desaparecen de la escena política) se “convierten” en delincuentes y violentos. Chaves asocia la clasificación de Reguillo con la descripción de Javier Auyero para el caso de los pobladores de las villas miseria de Argentina, cuando dice que en los años 50 fueron el ejemplo acabado del fracaso del populismo peronista; que en los años 60 fueron una suerte de laboratorio para los sueños modernizadores de esa década; que en los 70 fueron cunas de revolución; que en la última dictadura fueron obstáculos para el progreso y germinadores de subversión, y lugares de inmoralidad, crimen y ausencia de ley en la Argentina contemporánea. Según Auyero, “en la actualidad, la discusión pública sobre la inseguridad recurrentemente menciona a ‘la villa’ y ‘los villeros’ como una amenaza” (Auyero, 2001, p. 20). Chaves

propone que hagamos “el macabro juego de cambiar ‘villeros’ por juventud y veremos que da lo mismo” (Chaves, 2005, p. 25). Lo que Chaves afirma sobre los jóvenes de América Latina podría corresponder al fenómeno de estigmatización descrito por Goffman (1989), debido a que se trata de “individuos inhabilitados para la plena aceptación social” (pp.7) por no cumplir con ciertas expectativas de la clase social dominante.

La siguiente referencia literaria ilustra los sentimientos de un joven socialmente estigmatizado. Se trata del texto *El indigno*, de Jorge Luis Borges³, donde el autor cuenta la historia de un inmigrante ruso quien, cuando relata sus vivencias, describe su juventud de esta manera:

Ahora usted me ve casi calvo; entonces yo era un pobre muchacho ruso, de pelo colorado, en un barrio de las orillas. La gente me miraba por encima del hombro. Como todos los jóvenes, yo trataba de ser como los demás (...). Todos nos parecemos a la imagen que tienen de nosotros. Yo sentía el desprecio de la gente y yo me despreciaba también. (Borges, 2010, p.50).

La discriminación hacia las juventudes que viven en condiciones de pobreza, no se encuentra sólo en las calles y en las esquinas donde los “trapitos” ven reflejadas sus despreciadas imágenes en los vidrios de los autos que intentan limpiar, sino también dentro de las paredes de la escuela. Estos procesos de diferenciación socio-cultural, se constituyen en el marco de relaciones sociales de poder, asimétricas y desiguales, que revalidan la “Teoría de la reproducción” expuesta a finales de los 70 “para explicar cómo las escuelas servían, y aún sirven, para reproducir más que para transformar las estructuras desiguales existentes” (Levinson y Holland, 1996, p.6, el subrayado es mío), generando un contexto donde algunos se sienten desacreditados y desacreditables, y un marco facilitador para reproducir la imagen que se tiene de ellos.

Me atrevo a afirmar, en base a mi experiencia personal y a la observación del comportamiento, tanto de mis jóvenes alumnos como de las otras personas con quienes trato, que el sentirse desacreditado y desacreditable guarda relación con el nivel de

³ Jorge Francisco Isidoro Luis Borges Acevedo (Buenos Aires, 24 de agosto de 1899- Ginebra, 14 de junio de 1986). Escritor argentino, uno de los autores más destacados de la literatura del siglo XX. Es considerado uno de los eruditos más reconocidos del siglo XX.

autoestima del individuo.

Los padres cumplen un rol muy importante en el proceso de construcción de la identidad (Goleman, 1996).

Los niños descubren que son valiosos porque sus progenitores los tratan con afecto y porque ciertos valores son reforzados. Y estos niños se tratan así mismos con respeto porque observan cómo actúan sus padres con ellos y con otras personas. Recíprocamente, las fallas en la autoestima suelen originarse en la indiferencia parental, en la soberbia o en el maltrato. (Hornstein, 2011, p. 25).

Hornstein (2011), señala que la autoestima es variable, es decir que “es posible tener una buena autoestima en el terreno intelectual que contrasta con una frágil en lo afectivo. Puede ser variable en distintos planos, actividades y prácticas: laboral, afectivo, intelectual, corporal, sexual.” (p.19). Por otra parte, afirma que si bien “las grandes depresiones y las alteraciones del humor a menudo derivan de un discurso familiar en el que prevaleció una actitud crítica e inhibidora para con el niño” (p.26), las personas que sufren estas perturbaciones no están condenadas por esas miradas crueles, porque pueden llegar a ser reemplazadas por miradas benevolentes que reviertan el nivel de la autoestima.

Tierno Jiménez (2000) define la autoestima como

la idea, concepto u opinión que el ser humano llega a formarse sobre su propia valía y sus capacidades, cualidades y méritos en general. Es la síntesis de todos los pensamientos, sentimientos y experiencias positivas o negativas que han ido jalonando y condicionando nuestra vida, y que nunca dejan de influir en lo que somos, en cómo nos sentimos y en cómo nos comportamos. (p. 81).

El nivel de autoestima de un individuo guarda una posible relación con la manera en que se siente identificado, o no, como miembro de determinados grupos sociales “y necesita ser alimentada, en grados diversos, desde el exterior” (Hornstein, 2011, p. 59).

La autoestima se construye en base a las experiencias, los sentimientos y los pensamientos, “es lo que pienso y siento sobre mí mismo, no lo que piensan o sienten otras personas acerca de mí” (p.15). Un buen nivel de autoestima determina lo que se conoce como “identidad moral” de una persona. Desde el punto de vista de la psicología

moral, este tipo de identidad se concibe como “un asunto de orgullo, de amor propio, de afirmación de sí a partir de una idea de sí mismo, cuyo respeto y reconocimiento por parte de los demás se exige” (Descombes, 2015, p.45).

Por otra parte, Descombes, describe la identidad subjetiva de la siguiente manera:

Buscamos el sentido de la identidad subjetiva en una psicología moral, es decir, en una psicología del ser humano en tanto que susceptible de estar contento o descontento, satisfecho de lo que ha hecho o en desacuerdo consigo mismo. De lo que se trata, entonces, es de la impresión que el sujeto puede tener de su valor en tanto ser particular. Como dice Hegel, el hombre de los tiempos modernos es alguien que eleva la pretensión de poder extraer una satisfacción legítima de lo que hace en tanto que es él mismo. En tal sentido, el hecho de plantear la pregunta “¿Quién soy?” sería una manera de hacer valer lo que Hegel ha llamado el “derecho del sujeto” a estar satisfecho en tanto individuo particular. (pp. 174, 175).

Según Fierro (1990), la identidad es un núcleo de la personalidad, presente en la conciencia de cada sujeto, que adopta la forma de representaciones sobre sí mismo incluyendo los aspectos: físico, sexual, académico, profesional, ideológico, entre otros.

La identidad moldea a las personas determinando sus gustos, sus necesidades, sus prioridades y sus acciones.⁴

El doctor Juárez Dayrell, dice que “pensar en identidad, es pensar en relaciones sociales, debido a que la identidad es producto de ellas⁵”, por lo tanto el aula configura un espacio privilegiado de interacción para la construcción de las identidades juveniles, debido a que es frecuentado diariamente por las juventudes, es un espacio donde, a través de la aceptación de los profesores y de los pares, se puede lograr un aumento de la autoestima y consecuentemente la aceptación y la valoración de sí mismo. Pero el aula también puede convertirse en un espacio tortuoso e indeseable si se es maltratado.

Cuando se trata el tema del acoso escolar en general, se suele hacer referencia a los malos tratos efectuados y recibidos entre pares, o incluso de alumnos hacia

⁴Concepto.de, Portal educativo. URL: <http://concepto.de/concepto-de-identidad/> [Fecha de consulta: 11 de Julio de 2014]

⁵ Dr. Juárez Dayrell. Seminario: “Juventudes y socialización: desafíos y perspectivas en la educación de los jóvenes”, La Plata, 01 de junio de 2013, Fahce, UNLP.

profesores, pero pocas veces se enuncia la situación inversa. Existe una gran cantidad de casos, de toda índole y magnitud, en donde los que se ven sometidos a agresiones y humillaciones son los alumnos. Y los victimarios son ni más ni menos que los encargados de su formación. Una realidad que va *in crescendo* día tras día y que se convierte en una preocupación no siempre revelada (Cabezas López, 2008).

La influencia positiva en la formación como seres humanos y en la construcción de la identidad, que pueden ejercer en nuestros alumnos la aceptación y las consecuentes acciones de bondad, protección, comprensión y enseñanza, tienen un alcance muchas veces inimaginable, como así también la tiene la influencia negativa, consecuencia del maltrato psicológico y mucho más aun, cuando este maltrato se fundamenta en su condición social, la cual nuestros jóvenes alumnos no eligieron, y que se expresa sin excusas a través de la apariencia. El cuerpo, el rostro, el habla, son construcciones sociales que dejan al descubierto la clase social de pertenencia.

2. El cuerpo y el rostro como construcciones sociales

Una de las dimensiones de las estigmatizaciones tiene que ver con el cuerpo, debido a que se encuentra atravesado por la clase social a la que pertenece (Boltanski, 1975; Foucault, 2006; Le Breton, 2002; Reguillo Cruz, 2000, citados por Aréchaga, 2010, p.16). El cuerpo es un producto social, más que natural, construido a partir de relaciones sociales que lo condicionan y le dan forma (Bourdieu, 1986), por lo tanto existe una vinculación entre el cuerpo y las prácticas sociales. La alimentación (Aguirre, 2004; Lipcovich, 2005), la manera de vestirse, las formas de caminar, de pararse, de hablar, de gesticular, de vincularse con los otros corporalmente son ejemplos de cómo se incorpora la posición social (Aréchaga, 2010; Bourdieu, 1998).

“El cuerpo es pues, como un texto donde se inscriben las relaciones sociales de producción y dominación. Tendría entonces un carácter históricamente determinado, podría decirse: la historia del cuerpo humano, es la historia de su dominación” (Gómez, 2008, párr. 4).

Schiano di Schecharo y Zemaitis (2010), en su trabajo de investigación acerca de cómo caracterizan los jóvenes de la escuela secundaria a los cuerpos de los jóvenes que consideran violentos, concluyen que existe una deslegitimación de los cuerpos a partir de las etiquetas que colocan sobre ellos tales como chorros, villeros y todo un conjunto

de características que hacen referencia a la representación social de los mismos y que constituyen un “nosotros” y un “ellos” determinante. Estas representaciones, obviamente no son aisladas, muchas responden a las imágenes difundidas a través de los medios de comunicación y que impactan en la construcción de las subjetividades. Estas etiquetas deslegitimadoras, basadas en la apariencia que caracteriza a cierto sector, están asociadas a un cierto comportamiento. Por ejemplo

el estereotipo de “chorro” se ha construido en relación con una valorización de la pobreza que va más allá de que la persona tenga o no tenga trabajo. Se relaciona pobreza con peligrosidad. De este modo cualquiera que porte los símbolos de la pobreza (y que, por ende, casi seguramente sea pobre) es peligroso. (Aréchaga, 2010, p. 22).

La *Teoría interaccionista de la desviación*, de Howard Becker, explica cómo determinados sectores sociales pertenecientes a la clase dominante, es decir, a “aquellos quienes tienen poder suficiente como para que sus imputaciones sean efectivas” (Becker, 2009/2014, p. 203), definen cuáles son las “conductas desviadas”, las que, según mi apreciación, están vinculadas con los estereotipos y las “valorizaciones negativas que se realizan sobre la condición de clase a partir de los signos que porta el cuerpo, los cuales, a su vez, lo hacen ser, ya que no pueden quitarse como un traje” (Aréchaga, 2010, p. 22).

Por otra parte, la manera en la que el cuerpo es construido socialmente influye en la precepción social personal del propio cuerpo, es decir, que al aspecto físico se le suman otros de aspecto estético, como el peinado, la ropa, los accesorios, los códigos gestuales, entre otros, que el sujeto incorpora para sí según su percepción acerca de sí mismo. Por lo tanto, es posible que las distintas clases sociales se diferencien por sus rasgos corporales, quedando del otro lado de la “normalidad” los sujetos pertenecientes a las clases sociales vulnerables o marginadas.

En este otro lado estarían (casi siempre) por ejemplo, los bolivianos, salteños, jujeños, que son muchísimas veces detenidos por la policía para “verificar” su identidad. O los jóvenes de la periferia urbana (y social) portadores de signos e indicadores corporales “no legítimos” como los tatuajes “tumberos” de tinta china (no de aquellos prolijos y

multicolores), o su postura, forma de caminar y vestimenta “no legítima”. Aun en la diversidad: ¿qué los hace sospechosos? ¿qué los hace torpes en el tránsito por el espacio urbano? ¿Qué los hace visibles? Pues la portación de cualidades corporales no legítimas, tal como las entiende Bourdieu. (Gómez, 2008).

“Hablamos con nuestros órganos fonadores, pero conversamos con todo nuestro cuerpo” (Abercrombie, 1968, p. 55, citado por Barreiro, 2004) cuyo lenguaje no verbal delata la clase social a la que pertenece, por lo tanto es imposible permanecer, estar, sin comunicar. Se trata de un tipo de comunicación donde no siempre los interlocutores están conscientes de que comunican y de qué comunican.

Birdwhistell (1979, citado por Barreiro, 2004), partiendo de la lingüística estructural y de la teoría cibernética de la interacción (*feedback*), sugiere una aproximación teórica de los “micromovimientos” corporales. A este estudio cultural comunicacional de los movimientos corporales lo denominó *Kinesia*. El lenguaje hablado se puede descomponer en partes o unidades tales como la palabra, las oraciones, los sonidos, lo mismo sucede con el lenguaje corporal, por lo tanto Birdwhistell descompone a la *Kinesia* teniendo en cuenta los movimientos apenas perceptibles y aquellos que son mayores y más significativos, portadores de un gran sentido y significado cuando se los toma en conjunto, llamando a los primeros *Kines* y a los últimos *Kinemas*. Existen entre cincuenta y sesenta *Kinemas* para todo el cuerpo, de los cuales más del 33% están concentrados en el rostro. Es decir que además del cuerpo, los rasgos y expresiones del rostro también son características distintivas del grupo social de pertenencia.

Es la cultura la que determina los significados de cada movimiento corporal vinculando de esta manera al cuerpo con la identidad del sujeto.

Carman (2012), en la sección de opiniones del diario Clarín, realiza un análisis de la película “Elefante Blanco⁶”. Compara sus escenas y argumentos con la vida

⁶ *Elefante blanco* (2012) es una película argentina dramática dirigida por Pablo Trapero y protagonizada por Ricardo Darín, Jérémie Renier y Martina Gusmán. Sinopsis: Dos curas terciaristas trabajan junto a una asistente social, en una villa de Buenos Aires. En equipo, intentan resolver los problemas sociales del barrio.

cotidiana en Villa Corina⁷ y en la Villa 21⁸, y expresa:

Cuando esos habitantes de las villas son observados desde una moral distanciada, sus cuerpos no son más que una amenaza, o una mera obstrucción del espacio público si estos se prolongan en carros desbordantes. Se trata de un pobre abstracto, sumergido en el puro presente, con un rostro al que se le quita su existencia social y con ella, toda posibilidad de empatía. ¿Quién ha visto el rostro de los muertos por el frío, o por un incendio? (Párr. 6).

Seguidamente acentúa el concepto de que un componente importante de la desigualdad es la desigualdad de los cuerpos y pone énfasis en la importancia de incorporar el análisis del sufrimiento físico para comprender la exclusión:

Sabemos que los pobres tienen más chances de sufrir destrozos en un temporal o enfermedades ligadas al ambiente. Como dice una sobreviviente del tren de Once⁹, los pobres entregan cada día su vida al hábitat degradado, el transporte público, o las arduas condiciones de seguridad en las que se desplazan en sus barrios. ¿No deberíamos volver a interrogarnos sobre los padecimientos sociales que vivimos como aceptables o inaceptables? Si lográramos comprender e insertar tales padecimientos en el marco de trayectorias de más largo aliento, **quizás a esos cuerpos les sería devuelto un rostro**, es decir, la cifra de su humanidad. (Párr. 10).

Le Breton, D. (2010), define al rostro como una composición que es producto de las interacciones sociales, los sentimientos y la historia personal:

Toda aparición de un rostro es la de signos de reconocimiento. Cierta manera de organizar la puesta en escena (maquillaje, bigote, barba, corte de cabello, gorrita, aritos, cejas cortadas o depiladas de una determinada manera), de producir mímicas, de posar la mirada en los otros, hace del

⁷ Asentamiento precario ubicado en la localidad de Villa Dominico, Partido de Avellaneda, Provincia de Buenos Aires.

⁸ Asentamiento precario ubicado en la Ciudad de Buenos Aires, en los barrios de Barracas y Nueva Pompeya. Es la villa más grande y con más población de la capital.

⁹ Se refiere al accidente ferroviario en la estación terminal de Once, ocurrido el 22 febrero de 2012, a las 08:33 AM. Se lo llama **Tragedia de Once** por ser el tercer accidente ferroviario más grave de la Argentina.

rostro el lugar de la evidencia familiar que permite atribuirle, de entrada, una serie de significaciones. Jamás es una naturaleza, sino una composición. (...) La socialización modela la intimidad corporal más secreta del hombre, y no deja de lado su rostro.

A través del rostro se lee la humanidad del hombre y se impone con toda certeza la diferencia que distingue a uno de otro. Al mismo tiempo, los movimientos que lo atraviesan, los rasgos que lo dibujan, los sentimientos que emanan de él, recuerdan que el lazo social es la matriz sobre la cual cada sujeto, según su propia historia, forja la singularidad de sus rasgos y expresiones. Todo rostro entrecruza lo íntimo y lo público. (Párr. 6 y 7. El subrayado es mío).

Ser pobre, vestirse como pobre, tener rostro y aspecto de pobre, rompe con los patrones que los sectores dominantes de la sociedad consideran ideales, esto puede generar angustia, porque se es mirado “por sobre los hombros” con una mirada descalificadora y porque a veces, ni siquiera se es mirado. Y, lo que es más terrible aún es ser pobre y joven, o ser pobre, joven e inmigrante (peruano, boliviano, paraguayo) y sentir el desprecio, en la escuela, de parte de sus educadores.

¿Por qué ser joven hace más terrible esta situación? Precisamente porque los jóvenes son seres heterónomos debido a que dependen de los adultos para ser protegidos, guiados, educados y *acabados*. “El niño es un ser inacabado que posee la capacidad innata de alcanzar logros superiores, de ‘acabarse’ como adulto¹⁰” (Narodowski, 2007, p. 39).

El joven necesita un educador que respete su naturaleza juvenil, que reconstruya cotidianamente la juventud, reintegrándolo en la sociedad a través del respeto de su peculiaridad. Una mala educación es aquella que no sabe detectar al joven dentro del joven.

Es fundamental tener en cuenta la situación de pobreza en la que viven gran parte de las juventudes que asisten a las escuelas técnicas mencionadas, y a las escuelas secundarias públicas en general, fiel expresión de la situación en la que viven miles de

¹⁰ Si bien estos conceptos fueron desarrollados para analizar la situación “inacabada” de los niños, considero que también son aplicables a la condición “inacabada” como adultos de los jóvenes.

niños y niñas: “la mayoría de ellos son pobres y la mayoría de los pobres son niños. Uno de cada dos niños y niñas es pobre en el mundo” (Bustelo, 2007, p. 34). Por lo tanto, muchos deben trabajar los fines de semana, en trabajos mal pagos, para poder comprarse los útiles escolares, la ropa, las zapatillas. Parafraseando a Redondo, podría decir que de esta manera son “rápidamente situados como jóvenes-adultos despojados de un tiempo de juventud e inscriptos en un tiempo precario” (Redondo, 2004, p. 154). No fueron escritos para su tiempo de infancia “Rin Rin Renacuajo, Blanca Nieves, Gulliver y demás legendarios personajes de cuentos infantiles” (Agote, citado por Gonzáles, 2000, p. 156) quienes siempre ignoraron estos universos empobrecidos, “dejando paso al ogro formidable y repugnante del dolor, de la miseria y del crimen, impune devorador de niños y de jóvenes” (p. 157, las palabras subrayadas son mías).

3. El sistema simbólico del habla

La estigmatización se expresa también en valoraciones sobre los códigos socio-lingüísticos. Para resolver satisfactoriamente el proceso de comunicación es necesario compartir códigos. Bernstein (1971), investigó profundamente la dinámica socio-lingüística, centrándose en las formas de comunicación basadas en la clase, poniendo el acento sobre el papel fundamental que los actores de clase juegan en la reproducción cultural de las relaciones, en la escolarización y en el conjunto de la sociedad.

Bernstein parte del siguiente enfoque, que se inscribe en la *sociología del currículum*, donde determina que el sistema simbólico del habla (al igual que los demás sistemas simbólicos del comportamiento humano) es tanto una manifestación como un regulador de la estructura de las relaciones sociales, debido a que construye ideologías. La ideología es definida como un modo de relación que genera contextos particulares:

(...) las relaciones de clase generan, distribuyen, reproducen y legitiman formas de comunicación distintivas que transmiten códigos dominantes y dominados y los sujetos quedan diversamente “posicionados” por estos códigos durante el proceso de adquirirlos. Aquí se utiliza “posicionar” para referirse al establecimiento de una relación específica con otros sujetos, y a la creación de relaciones específicas dentro de los sujetos. En general, desde esta perspectiva, los códigos son mecanismos de posicionamiento culturalmente determinados. Más específicamente, los

códigos regulados por la clase posicionan a los sujetos con respecto a formas de comunicación dominantes y dominadas y con respecto a las relaciones entre ellas. La ideología se constituye en tal posicionamiento y a través del mismo... (la ideología) reside en —y regula— los *modos de relación*. La ideología no es tanto un contenido como un modo de relación para la materialización de contextos. (*CCC IV*, pp. 13-14, citado por Apple, 1994, p.165).

En el plano educativo, Bernstein identifica en los alumnos la presencia de códigos restringidos y códigos elaborados. Al referirse a códigos restringidos señala a los usados por los alumnos de estratos socioeconómicos bajos y que se rigen por principios que dependen del contexto, requiriendo una base material específica para comprender y elaborar significados. No obstante, deja en claro que, cuando se refiere a sujetos con códigos restringidos en el habla, no dice que éstos no utilicen jamás variantes elaboradas; sino que las utilizan con poca frecuencia en el curso de la socialización del sujeto en la familia.

El código elaborado se encuentra normalmente en alumnos de nivel socioeconómico alto, y muestra, contrariamente al anterior, la utilización de principios y significados independientes del contexto y sólo relacionados indirectamente con una base material específica.

Bernstein (1971), asegura que “el acceso a los códigos elaborados no depende de factores psicológicos sino del acceso a posiciones sociales especializadas dentro de la estructura social por medio de la cual se hace posible un determinado modelo de habla” (p. 79).

Los docentes en general se manejan con códigos elaborados y consecuentemente descalifican a aquellos alumnos que no lo hacen. Del mismo modo los lenguajes escolares de docentes y alumnos no son necesariamente coincidentes:

La lengua ritual inscribe en el discurso pedagógico la presencia de las condiciones sociales de adquisición y utilización del lenguaje. Se trata de una determinada forma social de acceso a la cultura que traiciona la desigual distribución social del “capital lingüístico”, constituyendo a su

vez una forma de valoración social de los individuos según los diversos códigos lingüísticos desde los que hablan. (Barbero, 1976, p. 132).

“La escuela enmascara una forma de exclusión social cuya sanción es legitimada por la asimilación que el discurso escolar hace...” (p.133) de la “lengua culta” en desmedro de la lengua popular.

El código que un niño o un adolescente lleva a la escuela forma parte de su identidad social. Cuando este código es elaborado, la experiencia escolar es una experiencia de **desarrollo** simbólico y social. Cuando el código es restringido, la experiencia es una experiencia de **cambio** simbólico y social, “un cambio en el código envuelve cambios en los *medios* por los cuales se crean una identidad y una realidad social” (Bernstein, 1971, p. 136).

Según Bernstein, la escuela orienta a los niños hacia una estructura de significados diferentes que no están muchas veces en correspondencia con el orden de significados que informan la cultura del contexto cultural primario del niño. Lo mismo sucede con la estructura de significados propia de la escuela secundaria, que difiere de las concepciones de entendimiento del mundo que tienen las juventudes que asisten a ella.

En el salón de clases se lleva a cabo un proceso complejo de exposición, negociación, recreación, rechazo y creación de significados, que ponen en escena y en relación diversas formas y universos culturales que implican concepciones diferentes de entendimiento del mundo. (Charles Creel, 1988, p. 36).

Por otra parte, es importante tener en cuenta que el mensaje no llega al alumno tal como fue emitido, debido a que el proceso de comunicación sufre cambios que alteran su significación original, a través de las negociaciones propias que se establecen entre un emisor y un receptor, alteraciones que pueden deberse, según Goldmann (1977), al menos a los siguientes cuatro factores: la falta de información previa; factores psicológicos propios de cada individuo; factores sociológicos periféricos: “interviene la conciencia de un grupo social particular, resultado de la historia y la experiencia”, y factores sociológicos primarios: “las informaciones rebasan los límites de la conciencia del grupo para conservar sus características esenciales” (p.33-34).

A mediados de la década del 70, Pierre Bourdieu y Monique de Saint Martin publican, en Francia, los resultados del estudio conocido como “Las categorías del juicio profesoral” (Bourdieu & Saint Martin, 1988). Estos resultados evidencian cómo profesores y estudiantes establecen, de manera natural, una situación de comunicación en la institución escolar basada en las categorías de percepción y apreciación de los profesores, a partir de las cuales construyen las imágenes de sus alumnos, de su desempeño, de su valor.

Estos juicios profesorales dentro de una institución educativa

tienen un peso mucho más importante en la apreciación de las manifestaciones orales, (...) todo lo que se refiere a la palabra y, más precisamente, el acento, la elocución y la dicción, (...) son las marcas más seguras, ya que son las más indelebles, del origen social y geográfico, el estilo del lenguaje hablado que puede diferir profundamente del estilo escrito, y en fin, y sobre todo, el ‘hexis’ corporal, los modales y el porte, que a menudo se designan muy directamente en las apreciaciones. (p.8).

Bourdieu, refiriéndose a las escuelas francesas de la década del 70, dice que éstas reproducían el valor y el contenido del capital cultural de los grupos de elite generando violencia simbólica sobre los estudiantes que no pertenecían a esta clase. Si bien estos últimos, pertenecientes a la clase obrera urbana, podían adquirir algunos de los estilos y competencias de los estudiantes de elite, su trasfondo siempre los delataría. Este tipo de violencia tiene un efecto de invalidación sobre quien la recibe:

Mientras desarrollan un sentido de su posición social, y del relativamente degradado valor de sus propios recursos culturales-lingüísticos en situaciones sociales dadas, las personas que no son de la elite también tienden a desarrollar un “sentido de sus límites sociales”. Como estos límites quedan permanentemente inscriptos en el “habitus¹¹” de una persona, él o ella aprenden a auto-censurarse y auto-silenciarse en compañía de aquellos con una posición social mayor. (Levinson &

¹¹ Bourdieu define el *habitus* como esquemas de interpretación, es decir, como “una forma de mirar” que depende de los filtros perceptuales del individuo, adquiridos en el espacio social de pertenencia, que influyen en la forma de ver el mundo, de construir el universo.

Holland, 1996, p.7).

Esta auto-censura y auto-silenciamiento pueden convertirse en obstáculos para sus procesos de aprendizaje y alfabetización. Según la pedagogía de Paulo Freire, el analfabeto es el hombre impedido de decir su palabra, un hombre analfabeto pierde su derecho a decir lo que vive y sueña, a ser tanto testigo como actor de su vida y su mundo. Los analfabetos pertenecen a la clase social de los dominados (Freire, 2009).

El derecho a la escuela se identifica con el derecho a la palabra, pero ese derecho es disfrutado sólo por unos pocos. La cultura escolar reproduce, de manera cautelosa y callada, las desigualdades existentes en la sociedad, prolongando la cultura del silencio. Sainz Leiva (1998), en su escrito, destaca la necesidad del conocimiento pedagógico teórico y práctico por parte de los docentes, para propiciar un tipo de comunicación que favorezca la educación. Una comunicación que sirva, según Freire, para alfabetizar. Una comunicación donde se emplee el lenguaje con la intención de provocar y liberar a los individuos de su estado de opresión.

4. De la clasificación social a la clasificación escolar. “Docentes proletarios con ideas y hábitos burgueses”

En el nro.19 de la revista Propuesta Educativa, de FLACSO, se muestra una tabla bajo el título de “Máquina para clasificar: de la clasificación social a la clasificación escolar” (Bourdieu & Saint Martin, 1998), (esta “máquina” bien podría llamarse “máquina rotuladora” o “máquina etiquetadora”), donde se resume la información proveniente de 154 fichas individuales de alumnas de una clase de 6to año del bachillerato superior de una escuela de París para señoritas. Estos documentos provienen de alrededor de los años '60. Resulta interesante ver cómo se clasifica a las alumnas según la *importancia del capital cultural* que heredaron de sus familias o, en otras palabras, según la distancia entre sus familias y el sistema de enseñanza.

Este sistema de clasificación utiliza como entrada, la profesión y la residencia (capital cultural) de los padres (parisina o provincial) y como salida la nota promedio anual (capital escolar) de las alumnas, discriminadas según el capital cultural heredado. Las calificaciones más bajas son las obtenidas por las alumnas que son hijas de grandes comerciantes de París (promedio 7.6), de agentes fiscales que viven en la provincia (promedio 8) y de agentes técnicos de París (promedio 8). Las mayores calificaciones

pertenecen a alumnas hijas de cirujanos de París (promedio 13), de profesores de la Facultad de Derecho de París (promedio 12.5) y de profesores de la Facultad de Filosofía de París (promedio 12.2).

También es interesante observar, en este cuadro, el universo de los juicios que el docente puede hacer, por escrito, acerca de cada alumna. Se las clasifica con adjetivos agrupados en 27 clases, desde los más despectivos a los más elogiosos, tales como: simplón, bobo, servil, vulgar, insípido, chato, pesado, pastoso, lento, mediocre, apagado, aburrido, hueco, fino, ingenioso, sutil, inteligente, cultivado, personal, lleno de vida, espíritu filosófico, entre otros. Además, es notablemente discriminatorio que, tratándose de señoritas, todos los adjetivos estén escritos en masculino.

Este diagrama se puede considerar

como el esquema de una máquina que, al recibir productos socialmente clasificados, proporciona productos escolarmente clasificados (...), esta máquina asegura una correspondencia muy estrecha entre la clasificación de salida sin nunca conocer ni reconocer (oficialmente) los principios y los criterios de la clasificación social. (Bourdieu & Saint Martin, 1998, p.8).

Las clasificaciones mencionadas, aunque no de manera escrita, permiten pensar en mecanismos semejantes desarrollados en las escuelas secundarias argentinas. Aunque se utilicen otros adjetivos, de igual manera se trata de estigmas originados por el capital cultural heredado por nuestros jóvenes y que influyen tanto en sus calificaciones, como en lo que algunos docentes suponen que pueden o no pueden llegar a ser.

Categorizar a un individuo, a un alumno, y situarlo dentro del grupo de los “buenos” o de los “malos”, de los “inteligentes” o los “no inteligentes”, no es una operación inocente, en tanto implica no sólo una descripción -arbitraria- de su situación actual, sino una suerte de predicción sobre su situación en el futuro. (Kaplan, 2008, p.97).

Muy a menudo, en las escuelas mencionadas en la descripción del problema, los estudiantes se quejan de que muchos profesores los califican según la cara, o el sexo, o “según cómo le caigamos”. También es frecuente ver llorar, después del cierre de cada trimestre, a algunas alumnas porque recibieron como calificación un 5, creyendo que

tenían un 8 o un 9. En contraposición, se observan a otros asombrados de haber recibido una calificación alta, sabiendo que no hicieron nada o que ni siquiera asistieron a la mayoría de las clases.

El pensamiento, las ideas, los estigmas, actúan a través de las prácticas docentes, luego “la denegación se reproduce en y por cada uno de los alumnos quienes, porque se perciben tal como los perciben, es decir, como “sin brillo”, “poco dotados para la filosofía”, se dedican al tema de latín o la geografía” (Bourdieu & Saint Martín, 1998, p.9). Las “vocaciones” de la gran mayoría de las juventudes que asisten a las escuelas secundarias públicas de nuestra provincia son: ser maestra del nivel inicial o primario, o ser policía. Obviamente también existen otros factores que influyen en estas elecciones, como el contexto familiar, la pobreza y la consecuente (y urgente) necesidad de ganar dinero para poder cubrir sus necesidades básicas, que los llevan a elegir carreras de corta duración. “(...) los estudiantes de sectores populares valoran en mayor medida la preparación para el trabajo dados sus condicionamientos sociales y perciben más acotadamente el universo de posibilidades de continuidad de estudios superiores” (Bracchi & Gabbai, 2008, p.13).

Por otra parte,

Las condiciones de vida de la exclusión tienen un importante impacto en el proceso de construcción de la subjetividad de las personas, especialmente de los adolescentes y jóvenes. Para muchos de estos, principalmente los que pertenecen a los sectores más vulnerables y postergados, “se ha roto el lazo entre el presente y el futuro”. (Bracchi & Gabbai, 2008, p.8).

Como se mencionó en puntos anteriores, tanto el habla como el cuerpo tratado socialmente con la ropa, los accesorios, el maquillaje, la tintura y el corte del cabello, el porte y los modales, es percibido según las clasificaciones socialmente constituidas determinando la “calidad” de una persona y colocando un límite a lo que pueden llegar a ser.

La gorrita y ciertos tipos de tatuajes y accesorios que usan nuestros jóvenes, constituyen elementos que los inhabilitan para la plena aceptación de aquella parte del profesorado que tiende a estigmatizar a las juventudes de los sectores más vulnerables,

quienes, como “el indigno” relatado por Borges, se parecen a la imagen que gran parte de la sociedad tiene de ellos, quienes sienten el desprecio de la gente y por lo tanto, es muy probable que sientan desprecio por ellos mismos. Se trata de juventudes que asisten a la escuela, porque tal vez, para ellos aprender ocupa en el universo de sus representaciones la posibilidad de un mundo diferente al presente que viven, “quizás las imágenes de futuros posibles ligados a su escolaridad ubican el recorrido por la escuela como parte de una estrategia con proyección en el tiempo” (Redondo, 2004, p. 132) y porque creen que de alguna manera sus vidas mejorarán y serán mejor vistos, más valorizados, pero muchos se encuentran, aunque expresado de otra manera, con el mismo desprecio que reciben fuera de ella.

En este punto vale la pena transcribir parte de un texto de Julio Barcos, escrito en 1928, referido a los maestros proletarios con ideas y hábitos burgueses, por la sencilla razón de que estas ideas y actitudes todavía siguen vigentes en una buena parte del plantel docente de nuestras escuelas, no sólo primarias sino también secundarias. El texto evidencia la cruel realidad del contexto áulico, no sólo para “el hijo del carpintero” sino también para “el hijo del millonario”, debido a que a ambos se los está educando para perpetuar las diferencias de clases.

Aún aquellos niños procedentes de hogares muy humildes, que tienen la suerte de ingresar a las escuelas del Estado, no se redimen totalmente del pecado mortal de la pobreza. No es menester mucha perspicacia para comprobar que dentro de las escuelas se respetan y se fomentan el sentimiento y los prejuicios de clase, velada u ostensiblemente. No digo que esto ocurra en todas las escuelas. Las excepciones son cada día más numerosas, dicho sea en rigor de justicia, para salvar el honor del magisterio, el cual procede, como nadie ignora, de las bajas capas sociales. Sin embargo, suman mayoría quizás los normalistas que, olvidando su origen cuasi proletario, las privaciones y acaso las hambres sobrellevadas épicamente en su vida de estudiantes hasta adquirir el título de maestros, adoptan el empaque aristocrático dentro del aula en su trato con los niños pobres. (...)

No es un secreto para nadie que nuestra escuela para ricos y pobres, está subrepticamente animada del sentimiento de clase. (...) Conozco más de

una directora de la capital, que llama tener “buen elemento” a tener hijos de gentes acomodadas. De acuerdo con ese inicuo prejuicio, he aquí la consigna dada a las maestras que hacen en el comienzo del curso la inscripción de alumnos: No olviden que hay que seleccionar el elemento. Los niños de las escuelas “modelos”, que reciben de reflejo esta sugestión de sus maestras, están generalmente impregnados de ese sentimiento burgués que se traduce en persecución y desprecio a los niños pobres.

El delantal blanco impuesto a todos los escolares para evitar los contrastes que ofrece el lujo de los niños ricos con la astrosa miseria de los niños pobres, no alcanza a corregir el mal. Las maestras distinguen ostensiblemente con sus mimos y preferencias a los hijos de fulano y perengano. (...) Tales maestros se empeñan en revivir su antiguo abolengo de esclavos. Han heredado el respeto a los individuos de la clase pudiente y el menosprecio a los de la clase humilde de la cual proceden¹². Así se perpetúa desde los bancos de la escuela la estúpida superchería de que tener plata es ser persona honorable, y ser pobre es como ser leproso. Considero que todos los niños son sagrados: el hijo del carpintero y el hijo del millonario; el que va bien vestido y bien alimentado a la escuela, como el que va mal nutrido y cubriendo sus carnes con harapos, con la diferencia de que este último es el que nos conmueve profundamente, porque su presencia, su desnudez y su fealdad son una acusación del crimen de todos. (Barcos, 1928/2013, pp.166, 167, el subrayado es mío).

En nuestro rol de docentes, ocupamos una posición de poder ante nuestros alumnos. Los conceptos que tenemos acerca de ellos afectan las relaciones que mantenemos en el espacio social del aula, interviniendo en la construcción de sus identidades y muy probablemente en lo que piensen acerca de sí mismos en cuanto a lo que pueden o no pueden llegar a ser. Algunos docentes asocian la apariencia de algunos jóvenes no sólo al éxito o al fracaso escolar sino al éxito o fracaso en sus vidas.

¹² “Entrega tu hijo a un esclavo para que lo eduque y en lugar de un esclavo tendremos dos” (desconozco el autor)

Como educadores somos comunicadores, comunicamos constantemente. Transmitimos aun sin intención. Parafraseando a Jean Racine podríamos decir que “por discretos que sean el pensamiento y el sentimiento, siempre dejan huir el secreto por algún signo¹³”. Todo lo que sentimos y pensamos acerca de nuestros jóvenes estudiantes, aunque no se lo digamos explícitamente, de alguna manera se lo comunicamos y participamos, de este modo, en la construcción de sus identidades y autoestimas. Según Elgarte, “en una situación de enseñanza-aprendizaje, el discurso del docente dice más de lo que quiere decir y de lo que sabe que dice” (Elgarte, 2009, p.325). Comunicamos constantemente y

lo que se comunica (...) es captado por alguien. De lo que se deriva la posibilidad de una atmósfera de desánimo o de entusiasmo, de una pérdida de la energía necesaria o de una corriente maravillosa de la misma. El “ser captado” significa entrar en un juego de significados donde campean, en el terreno de la educación, las posibilidades del sentido y del sinsentido. (Prieto Castillo, 2004, p.67).

La experiencia educativa es una experiencia transformadora, según Condorcet¹⁴ la escuela debería tender a “borrar el límite entre la porción grosera y la porción iluminada del género humano”, es decir debería lograr una transformación espiritual a través de un proceso de humanización de las juventudes que pasan por ella, a partir de contextos que promuevan su desarrollo y la valorización personal e individual, como seres humanos únicos e irrepetibles, con potenciales y habilidades particulares. La escuela debería ser un punto de inflexión que marque claramente, en cada joven, un antes y un después de su paso por ella. “La educación es el desarrollo en el hombre de toda la perfección de que su naturaleza es capaz” (Immanuel Kant¹⁵).

¹³“Por discreto que sea el amor, siempre deja huir el secreto por algún signo” (Jean Racine)

¹⁴ Marie-Jean-Antoine Nicolas de Caritat, marqués de Condorcet (Ribemont, Aisne, Francia, septiembre de 1743 - Bourg-la-Reine, marzo de 1794), fue un filósofo, científico, matemático, político y politólogo francés. Su asombroso nivel de conocimientos le valió que Voltaire le llamara "filósofo universal", al tiempo que es descrito por D'Alembert como "un volcán cubierto de nieve"

¹⁵ Immanuel Kant (1724 – 1804). Filósofo prusiano de la Ilustración. Es el primer y más importante representante del criticismo, y precursor del idealismo alemán. Está considerado como uno de los pensadores más influyentes de la Europa moderna y de la filosofía universal.

5. La mirada del otro

Para concluir, considero sumamente importante destacar el impacto de la mirada del otro sobre la construcción de la identidad. El filósofo Jean-Paul Sartre, en su famosa obra de teatro *A puerta cerrada*, acentúa el concepto de la influencia de las miradas ajenas en la psique personal. En la obra, el infierno es representado por la mirada del otro, una mirada que no permite ser uno mismo y que es la única que permite manifestarse en el mundo, pero sólo teniendo en cuenta la opinión del otro. Se trata del infierno de ser lo que el otro supone que se debe ser. Prieto Castillo (2004) da un ejemplo de cómo la mirada puede convertirse en el infierno. Cita a un oficial nazi, del libro de Viktor Frankl, *Un campo de concentración visto por un psicólogo*, que clasificaba con la mirada a cada recién llegado que desfilaba frente a él, como “éste me sirve, éste no me sirve”, de esta clasificación dependía la vida o la muerte del recién llegado, quien se enteraba, a través de la mirada del oficial, si moriría o no.

Muchos docentes clasifican a sus alumnos según su apariencia como “a éste no le da, a éste sí le da”, o “a éste no le pondré más que un cinco porque seguro no da para más, éste se nota que viene de un contexto menos pobre, seguramente debe ser más inteligente porque debe estar mejor alimentado”, entre otras clasificaciones que sólo dependen de la apariencia y de meras suposiciones.

Otra posibilidad de clasificar y descalificar a otro es a través de la negación de su mirada, es decir que no pueda ejercer su mirada, sólo porque el otro, el que “tiene el poder” es el único que la puede ejercer de frente. En la novela *Redoble por rancas*, del escritor peruano Manuel Scorza, se relata la vida de un indígena que al regresar de la milicia mira al patrón de frente y éste le da una terrible paliza.

Una mirada que se niega tiene que ver con el infierno, por no poder mirar de frente. En este juego perverso del “no me mires” se invalida la mirada del otro, por considerarlo inferior, logrando, en algunos casos, cambiar la mirada que tiene sobre sí mismo. Los educadores trabajamos con seres que están construyendo su mirada hacia nosotros, hacia el universo y hacia sí mismos. “La mirada puede ser el infierno, pero también puede ser serena, estar ligada al goce, al mundo del entendimiento, a la alegría. En un espacio pedagógico sin duda hay alternativas para otra mirada” (p.34).

Palabras descalificadoras, estigmas, ninguneo, mirada como infierno o la no mirada, configuran los caminos del sinsentido de cualquier sociedad y en cualquier sistema educativo.

Cuando se entremezclan los “ismos”, con el idealismo, el ideologismo, el tecnicismo, el cientificismo y el practicismo, pueden llegar a conformar verdaderos cócteles capaces de hacer estallar una relación educativa. La pedagogía se ocupa del sentido del hecho educativo, de comprenderlo y de promoverlo. Para alejarnos de los “ismos” y del sinsentido volveremos la mirada a lo comunicacional. (p.34).

Según Lacan (1987), el cuerpo adquiere peso por vía de la mirada. La mirada posee un poder estructurante inigualable. La mirada del otro es el espejo a través del cual un joven se mira y construye su imagen, su identidad.

CONCLUSIONES

Estudiar o analizar las relaciones humanas implica un alto grado de complejidad debido a las múltiples variables que se ponen en juego en la relación, y mucho más aún cuando los implicados pertenecen a grupos sociales diferentes, donde uno corresponde al de los actores dominantes, es decir, a “aquellos quienes tienen poder suficiente como para que sus imputaciones sean efectivas: la policía, las cortes, los médicos, los docentes y los padres” (Becker, 2009/2014, p. 203), en este caso los docentes, y el otro al de los actores dominados, en este caso, las juventudes que asisten a la escuela secundaria técnica. Los grupos sociales se diferencian principalmente por su forma de sentir, de mirar y de interpretar el mundo, por lo tanto construyen y viven en universos y realidades diferentes. La intención de este ensayo no fue presentar un análisis de los grupos sociales en cuestión, ni de sus relaciones dentro del aula, ya que para esto hubiese sido necesario realizar, en primer lugar, un análisis de los comportamientos sociales dentro de sus universos, de las posturas y de las diferentes concepciones en cuanto “al otro que es diferente a mí”; de las múltiples variables que se entrecruzan dentro de un contexto tan complejo como son el aula y el universo de la escuela que a su vez tiene una fuerte influencia política, por estar inmersa dentro de un país y de una cultura determinada. En este ensayo sólo se pretendió enfatizar el hecho de que el docente, debido al rol y a la posición de poder que ocupa, podría llegar a influir

negativamente en la construcción de las identidades de las juventudes de los sectores más vulnerables, si es que sus concepciones acerca de quiénes son, cómo son y qué podrían llegar a ser sus alumnos, se basan en los estigmas que coloca sobre ellos. En este trabajo, el sentido de la identidad se basa “en una psicología moral, es decir, una psicología del ser humano en tanto que susceptible de estar contento o descontento, satisfecho de lo que ha hecho o en desacuerdo consigo mismo” (Descombes, 2015, p. 174). Se trata de la impresión que el sujeto tiene de su valor en tanto ser particular. La identidad entendida de esta manera, puede ser definida como “un asunto de orgullo, de amor propio, de afirmación de sí a partir de una idea de sí mismo, cuyo respeto y reconocimiento de parte de los demás se exige” (Descombes, 2015, p. 45) y responde a preguntas tales como: ¿quién soy?, ¿cuánto valgo?, ¿cuán satisfecho estoy con respecto a mí mismo?, respuestas que definen el nivel de autoestima del sujeto y, por lo tanto, sus elecciones, sus decisiones, su accionar en la vida, y consecuentemente, nada más ni nada menos que su futuro.

La adolescencia puede ser entendida, “como una contundente conmoción estructural, un fundamental y trabajoso replanteo del sentimiento de sí, de la identidad del sujeto” (Barrionuevo, 2011, p. 5, citado por Korinfeld et al., 2013, p. 41), por lo tanto constituye un campo fértil para aplicar estrategias educativas y todo tipo de acciones que aumenten en el joven-alumno el nivel de autoestima, tales como incentivos que le demuestren que sabemos que puede; a través de la confianza depositada en él; a través de las calificaciones que, según mi criterio personal, deberían ser analizadas, explicadas y asignadas en conjunto, con el consentimiento del alumno, y no de antemano, en base a los estigmas que se colocan sobre ellos, con un autoritarismo determinante basado en justificaciones tales como “a este no le pongo más que un 5 porque seguro que no da para más”, o “total, para que le sirve el promedio, suficiente con que apruebe, pase de año y termine la escuela de una vez, si al fin y al cabo no seguirá la universidad y si lo hace, fracasará”.

Si bien la obligatoriedad de la escuela secundaria es una conquista de las juventudes del derecho a la educación, esta conquista no parece suficiente. Es necesario aplicar un conjunto de decisiones políticas que no permitan reproducir los procesos de segmentación dentro de las instituciones escolares, romper la transmisión intergeneracional de la pobreza y la exclusión. Al igual que Korinfeld (et al., 2013),

considero no sólo necesario, sino urgente, que el Estado establezca “políticas de inclusión a través de acciones concretas, no sólo de retención, sino de respeto, protección y garantía para el pleno ejercicio de los derechos de adolescentes y jóvenes” (p. 47). Derecho a desarrollar todas las potencialidades a las que un ser humano le corresponde acceder, derecho a ser tratado y calificado con respeto y democráticamente, derecho a ser considerado, reconocido y aceptado.

Será imposible llevar adelante políticas del conocimiento mientras no se instituyan “políticas del reconocimiento” para todos los sujetos, porque para conocer se necesita ser reconocido bajo la forma de la confianza en la mirada del otro. Se necesita pensar que todos son pares, que todos tienen que formar parte, que todos tienen derecho a ser parte. (Frigerio & Diker, 2005, citado por Korinfeld et al., 2013, p. 47).

Si bien el alcance de los efectos de las etiquetas “es una cuestión empírica, y debería ser establecido por investigaciones específicas y no por un mandato teórico” (Becker, 1963, pp. 34-35; Lemert, 1951, pp. 71-76; Lemert, 1972; Ray, 1961, citados por Becker, 2009/2014, p. 197), Becker, observó que las etiquetas, en ciertas circunstancias, predisponen al sujeto a tomar determinado curso de acción que, según mi experiencia y observación personal, depende de la identidad moral o nivel de autoestima del sujeto. La mayoría de las juventudes pertenecientes a los sectores vulnerables, se sienten desacreditados y desacreditables, la labor de la escuela es lograr revertir este concepto que tienen acerca de sí mismos con el objetivo de que puedan desarrollar en plenitud todas sus capacidades.

Las marcas emocionales que dejan de por vida el menosprecio y la desvalorización recibidos por parte de los padres o de aquellos que ocupan su lugar en el seno familiar, atraviesan lo más íntimo del ser, dejando heridas muy profundas, que jamás cerrarán. Este *baggage* emocional, cruel y doloroso, que muchos de nuestros alumnos llevan consigo, no les permite desarrollar todo su potencial. El paso por la escuela debería alivianar esta carga, haciéndolos sentir valiosos, únicos, contribuyendo de esta manera en la construcción de identidades basadas en un buen nivel de autoestima, es decir, en el amor a sí mismos.

¿Hay algo más necesario y decisivo para el éxito personal y social que valorarse a uno mismo con aprecio, respetarse y sentirse reconocido, con suficiente capacidad y aptitudes para lograr lo que nos proponemos? Pues todo esto se sintetiza en la palabra autoestima. (Tierno Jiménez, 2000, p.83).

Los que elegimos la docencia, optamos por cumplir el rol de educadores, de transformadores de realidades. Si bien no se le puede pedir a un docente que ame a sus alumnos, ya que el amor se aprende y luego surge de manera “natural”, espontánea, sí se lo puede inducir que lleve a cabo “políticas de reconocimiento” del alumno. Considero que para esto es necesario capacitar y formar al docente a través de charlas, trabajos de recolección de datos e investigación, lecturas, y cursos obligatorios, donde surjan debates y se compartan experiencias con otros docentes. Todas estas actividades deberían estar orientadas a concientizar que todos somos pares, que todos tenemos el mismo derecho a formar parte y a ser participantes. Para educar, para transformar, es necesario en primer lugar educarse y transformarse, debido a que todo cambio se realiza de adentro hacia afuera. En el terreno de la educación, construir es construirse (Prieto Castillo, 2004, p. 38).

“Un profesor trabaja para la eternidad: nadie puede decir dónde acaba su influencia” (Henry Adams¹⁶)

¹⁶ Henry Brooks Adams (1838 – 1918). Novelista, historiador y periodista estadounidense.

REFERENCIAS

- Aguirre, P. (2004). "Ricos flacos y gordos pobres. La alimentación en crisis". En Nun, J. (Dir.). Colección *Claves para Todos*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
Disponible en: <https://sociologia1unpsjb.files.wordpress.com/2008/03/aguirre-ricos-flacos-y-gordos-pobres.pdf>.
- Apple, M. (1994). "Educación, cultura y poder de clase: Basil Bernstein y la sociología neomarxista de la educación". En *Revista de Educación*. Nro. 305, Año 1994, pp. 157-177. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre305/re3050600493.pdf?documentId=0901e72b81271005>.
- Aréchaga, A. (2010). "El cuerpo y las desigualdades sociales: el espiral de la reproducción social". En *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. Córdoba, Nro. 2, Año 2, abril 2010, pp. 16-26. Disponible en: <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/viewFile/52/39>.
- Auyero, J. (2001). "Introducción. Claves para pensar la marginación". En *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires: Manantial.
- Barbero, J. (1976). *Comunicación masiva: discurso y poder*. Quito: CIESPAL
- Barcos, J. R. (2013). *Cómo educa el Estado a tu hijo y otros escritos*. Gonnet: UNIPE Editorial Universitaria. (Edición anterior: 1928).
- Barreiro, A. (2004). "La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas". En *Papers: revista de sociología*. ISSN 0210-2862. ISSN-e 2013-9004, N° 73, Año 2004, pp. 127-152. Disponible en: <http://papers.uab.cat/article/view/v73-martinez/pdf-es>
- Becker, H.S. (2014). *Outsiders, hacia una sociología de la desviación*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno. (Edición anterior: 2009).
- Benjamin, W. (1933). *Experiencia y pobreza*. Disponible en: http://www.academia.edu/5030114/WALTER_BENJAMIN_-_Experiencia_y_Pobreza
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control. (Volume I). Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Borges, J. L. (2010). "El indigno". En: *Obras Completas*. (pp. 48-53). Buenos Aires: Emecé.
- Bourdieu, P. (1986). "Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo". En *Materiales de Sociología Crítica*. Madrid: La Piqueta.
- Bourdieu, P. y Saint Martín, M. (1998). "Las categorías del juicio profesoral". En: *Propuesta Educativa* Nro. 19, Año 9, (pp. 4-18). Buenos Aires: FLACSO.
- Bourdieu, P. (1998). *La Distinción. Críticas y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bracchi, C. y Gabbai, M. I. (2008). "Estudiantes secundarios: Un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con las dimensiones de la violencia". En: Kaplan, Carina V. (Dir.). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bustelo, E. (2007). "La biopolítica de la infancia". (Cap. 1). En *El Recreo de la Infancia*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno
- Cabezas López, C. (2008). *Violencia escolar: El acoso del profesor hacia el alumno*. Madrid: CERSA.
- Charles Creel, M. (1988). "El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación". En *Perfiles Educativos*, N° 39, enero, febrero, marzo, 1988, pp. 36-46.
- Chaves, M. (2005). "Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea". En *Última década*, N° 23, diciembre 2005. Valparaíso: CIDPA. pp. 9-32.
- Carman, M. (9 de junio de 2012). Elefante blanco: los rostros que debemos mirar. [Sección Opinión]. *Clarín*. Recuperado de http://www.clarin.com/opinion/Elefante-Blanco-rostros-debemos-mirar_0_715728580.html
- Dávila León, O. (2006). "Adolescencia y Juventud en las trayectorias de vida". En: Dávila, O.; Ghiardo, F. y Medrano, C. *Los desherederos. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso: Ediciones CIDPA.
- Dewey, J. (1958). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Elgarte, R. J. (2009). "Contribuciones del psicoanálisis a la educación". En *Revista*

Educación, Lenguaje y Sociedad. Vol. IV, N° 6.

- Fierro, A. (1990). Desarrollo de la Personalidad en la Adolescencia. Relaciones Sociales en la adolescencia. En Palacios, J. Marchesi, A y Coll, C. *Desarrollo Psicológico y Educación I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza. En Aguirre, B. (1996). *Psicología de la adolescencia*. España: Alfaomega.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía del oprimido*. 3ª ed. 1º reimp. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Goffman, E. (1989). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goldmann, L. (1977). “Importancia del concepto de conciencia posible para la comunicación”. En *El concepto de información en la ciencia contemporánea*. México: Siglo XXI
- Goleman, D. (1996). “El crisol familiar”. (Cap. 12). En *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Gómez, D. (2008). “Cuerpo legítimo y cuerpo alienado de Pierre Bordieu”. En *Topía. Un sitio de psicoanálisis, sociedad y cultura*. Disponible en:
<https://www.topia.com.ar/articulos/cuerpo-leg%C3%ADtimo-y-cuerpo-alienado-de-pierre-bourdieu>
- González F. (2000). “Niñez y beneficencia: Un acercamiento a los discursos y las estrategias disciplinarias en torno a los niños abandonados en Buenos Aires de principios del siglo XX (1900-1930)”. En Moreno, J. L. (comp.) *La Política Social Antes de la Política Social. Caridad, beneficencia y política social en Buenos Aires, (siglos XVII a XX)*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Heatherton, T., Kleck, R., Hebl M. & Hull J. (2000). *The Social Psychology of Stigma*. New York: The Guilford Press.
- Hornstein, L. (2011). *Autoestima e identidad: narcisismo y valores sociales*. (2ª reimp. 2016). Ciudad autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Hornstein, L. (23 de enero de 2014). ¿Cuánto valgo?. *Página 12*. Recuperado de:
<http://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-238284-2014-01-23.html>

- Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencia: El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.
- LaCapra, D. (2006). “Experiencia e identidad”. (Cap. 1). En *Historia en tránsito: experiencia, identidad, teoría crítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lacan, J. (1987). *Los cuatro conceptos fundamentales del Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Breton, D. (29 de abril de 2010). Significación e historia de la cara. *Página 12*. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-144793-2010-04-29.html>
- Levinson, B. & Holland, D. (1996). “La producción cultural de la persona educada: una introducción”. En Levinson, Foley & Holland. *The cultural production of the educated person*. State University of New York Press. (Traducción).
- Lipovich, P. (10 de abril de 2005). El cuerpo ideal y la lucha de clases. *Página 12*. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-49533-2005-04-10.html>
- Lomas, C. (2003). “Fragmentos para una poética escolar”. En *La vida en las aulas. Memoria de la escuela en la literatura*. Buenos Aires: Paidós.
- Narodowski, M. (2007). *Infancia y Poder. La conformación de la Pedagogía Moderna*. (Cap. 1). Buenos Aires: Aique Educación.
- Ortiz de Maschwitz, E. (1999). “¿Inteligente en qué? Inteligencia Kinestésica-corporal”. En *Inteligencia Múltiples en la educación de la persona*. Buenos Aires: Bonum.
- Prieto Castillo, D. (2004). *La comunicación EN la educación*. 2ª ed. Buenos Aires: STELLA. La Crujía.
- Rascovan, S. (2013). *Entre adolescentes y adultos en la escuela: puntuaciones de época*. Sergio Eduardo Rascovan; Daniel Levy; Daniel Korinfeld. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y Pobreza, entre el desasosiego y la obstinación*. (Cap. 3). Buenos Aires: Paidós.

Sainz Leyva, L. (1998). "La comunicación en el proceso pedagógico: algunas reflexiones valorativas." En *Revista Cubana Educ. Med. Sup.* Año 1998; Nro.12 (1). pp. 26-34. Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol12_1_98/ems04198.pdf

Schiano di Schecharo, G. y Zemaitis, S. (2010). *El estigma del alumno violento y los efectos de destino. Reflexiones sobre los jóvenes y los cuerpos en el espacio escolar*. Trabajo presentado en las VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.aacademica.com/000-027/29/543>

Tierno Jiménez, Bernabé (2000). *La fuerza del amor. El camino hacia la realización personal y la madurez afectiva*. Argentina: Planeta.

BIBLIOGRAFÍA

Adams, H. (2001). *La educación de Henry Adams*. Barcelona, España: Alba Editorial.

Bordelois, I. (2005). *La palabra amenazada*. 2ª ed. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Carroll, D. (2006). *Psicología del lenguaje*. (4ª ed.). Madrid, España: Thomson.

De Certeau, M. (1990). *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. (2ª reimp. de la primera edición en español, 2007). México: Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Guerra Frías, M. (trad.) (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association*. (3º ed.). México: Editorial el Manual Moderno. (Traducción de *Publication Manual of the American Psychological Association*, 6º ed.).

Hornstein, L. (2011). *Autoestima e identidad. Narcisismo y valores sociales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Jáidar Matalobos, I. (2003). *Tras las huellas de la subjetividad*. (2º ed.). México DF: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.

Kaplan, C. (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Maddonni, P. (2014). *El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- McEwan, H. & Kieran, E. (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Neufeld & Thisted (1999) (Comp). La relación “nosotros-otros” en espacios escolares “multiculturales”. Estigma, estereotipo y racialización. (Cap. VIII). En Sinisi, L. “*De eso no se habla...*” *Los usos de la diversidad en la escuela*. Buenos Aires: Edudeba. (Páginas sin numeración)
- Pisarro, M. (21 de febrero de 2010). Las paradojas de la desviación. [Reportaje]. *Ñ. Revista de cultura. Clarín*. Recuperado de http://edant.revistaenle.clarin.com/notas/2010/02/21/_-02143757.htm
- Rist, R. (1998). “Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones a la teoría del etiquetado”. En Enguita, M. (Ed.). *Sociología de la Educación*. Barcelona: Ariel.